



XIV COLOQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU

A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade

Florianópolis – Santa Catarina – Brasil
3, 4 e 5 de dezembro de 2014.

ISBN: 978-85-68618-00-4

AVALIAÇÃO DO DOCENTE PELO DISCENTE: ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE UTILIZAÇÃO IDEAL E EFETIVA

Bonifacio Chaves de Almeida

Instituto Federal da Bahia
bonifaciochaves@yahoo.com.br

Roberto Brasileiro Paixão

Universidade Federal da Bahia
robertobrazileiro@gmail.com

RESUMO

Com o objetivo de analisar a percepção de utilização ideal e a percepção de utilização efetiva dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (Ifba) acerca da avaliação do docente pelos discentes como fonte informacional utilizável na melhoria de suas práticas pedagógicas foi realizada uma pesquisa com 240 professores das carreiras de magistério de ensino superior e de ensino básico, técnico e tecnológico do Ifba, metodologicamente caracterizada como descritiva de levantamento (*survey*) de cunho quantitativo. Supõe-se, primeiramente, não existir diferenças significativas entre a percepção de utilização ideal e a percepção de utilização efetiva no que tange à avaliação do docente feita pelo aluno como melhoria das práticas pedagógicas docentes. Os resultados obtidos por meio do teste dos postos com sinais de Wilcoxon apontam para uma diferença estatística significativa entre a percepção de utilização ideal de empregabilidade da avaliação do docente realizada pelos alunos e a percepção de utilização efetiva dessa avaliação.

Palavras-chave: Autoavaliação institucional. Avaliação docente. Avaliação feita pelo discente. Práticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação institucional se inscreve entre as ações para que a organização alcance uma retroalimentação de seus atos e assegure o cumprimento das ações planejadas, a partir do seu monitoramento, com a finalidade de que as distorções sejam corrigidas a tempo para que a organização volte ao caminho trilhado ou confirmar acertos.

Diante dessa assertiva e na crença de que a avaliação do docente pelo discente é um dos mecanismos de influência na prática pedagógica, o trabalho procurou investigar a seguinte questão: qual a percepção de utilização ideal e a percepção de utilização efetiva dos professores do Ifba acerca da avaliação do docente pelos discentes como fonte informacional utilizável na melhoria de suas práticas pedagógicas?

As hipóteses que nortearão o estudo na busca de resposta do problema da pesquisa citado anteriormente são:

- H1 – Na percepção dos professores do Ifba, a avaliação do docente pelo discente é uma fonte significativa de informação para a melhoria da prática pedagógica docente;
- H2 – Em virtude do conhecimento teórico sobre práticas pedagógicas dos professores do Ifba, não há diferença entre a percepção de utilização ideal e a percepção de

utilização efetiva da avaliação do docente realizada pelo discente como instrumento de melhoria das práticas pedagógicas dos professores.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a percepção de utilização ideal e a percepção de utilização efetiva dos professores do Ifba acerca da avaliação do docente pelos discentes como fonte informacional utilizável na melhoria de suas práticas pedagógicas.

Por sua vez, os objetivos específicos da investigação são:

- a) analisar como os docentes percebem a utilização ideal da avaliação do docente pelos discentes para a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas;
- b) analisar como os docentes percebem a utilização efetiva da avaliação do docente pelos discentes para a melhoria da qualidade de suas práticas pedagógicas;
- c) descrever barreiras sobre a possível não utilização da avaliação do docente feita pelo discente como ferramenta de melhoria das práticas pedagógicas docentes.

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) asseveram ser fundamental a opinião e o envolvimento dos participantes de um programa na sua avaliação, além do cunho educativo dessa inserção e a descrição heterogênea de valores, vista a pluralidade desses membros.

Ainda sob o prisma teórico, o ensinamento de Barlow (2006) propala inexistir avaliação sem autoavaliação, nem tampouco sem a avaliação feita pelo outro. O professor sendo avaliado pelos seus colegas e pelos alunos cria, na semelhança da lição do autor, a denominada heteroavaliação. O julgamento externo, aliado ao autojulgamento, é imperativo para que as deficiências e sucessos sejam melhor identificados, graças ao distanciamento que o outro, aluno ou colega docente, possui.

Corroborando com as palavras de Barlow (2006), no sentido de que a avaliação deve ser realizada por atores diversos, Moreira (1981) entende que a avaliação do ensino é tarefa árdua e não justifica um olhar centrado unicamente no aluno. Não obstante, difícil é conceber uma avaliação educacional de qualidade se o aluno, principal destinatário da explanação do docente, não tiver sua opinião levada em conta. Portanto, o autor deixa evidente que a avaliação do docente realizada pelo aluno é uma ferramenta que merece ser utilizável na busca de melhoria da prática pedagógica do professor o que, conseqüentemente, reverberará na qualidade educacional.

Peres-dos-Santos e Laros (2007, p. 78), também, ajuízam como dignas de mérito para a melhoria da qualidade do ensino e da prática pedagógica a avaliação do docente feita pelo discente. Para os autores, “a avaliação sistemática, pelos alunos, da prática pedagógica dos professores, em sala de aula, passa a ter importância primordial para o aprimoramento desta prática e para a melhoria do ensino ministrado [...]”.

Do ponto de vista prático, instituições de ensino que possuem instrumentos de avaliação institucional, com presença do discente na autoavaliação, podem ser contemplados com os achados advindos deste trabalho. Em outra vereda, instituições de ensino que não empregam autoavaliação, ou a fazem distante do juízo do educando, podem igualmente ser beneficiadas. Poderá contribuir para o desenvolvimento de projetos de capacitação direcionados a sanar deficiências metodológicas e para a melhoria das práticas pedagógicas, ocasionadas por possíveis deficiências de formação, e, conseqüentemente, a elevação da qualidade de ensino.

2 AVALIAÇÃO: JULGAMENTO, ANÁLISE E DECISÃO

Os instrumentos de avaliação, de forma circunscrita, podem ser chamados de mecanismos de “controle”. Na aplicação atribuída ao léxico controle, no sentido de acompanhar um desenvolvimento sistemático e direcioná-lo para o aspirado (PRIBERAM, 2013).

Autores clássicos da administração, como Taylor e Fayol, enumeram o controle como um dos princípios gerais e universais da administração científica. Para Fayol esses elementos

gerais da administração são o planejamento, organização, comando e controle. Por sua vez, Taylor evidencia a necessidade de controlar o trabalho em sua décima regra técnica e normas para o trabalho: “10. Controlar a execução do trabalho.” Ao conferir a necessidade de estudo do método mais apropriado para cada organização ou tarefa e a análise do labor de cada trabalhador, Taylor dá à avaliação o juízo de melhoria, e a inscreve na primeira e segunda regra técnica e normas para o trabalho (GERENCER, 1990; FILION, 1999).

Nas palavras de Attie (1998, p. 111), o controle “inclui uma série de procedimentos bem definidos que, conjugados de forma adequada, asseguram fluidez e a organização necessárias para obtenção de algo palpável”. Por sua vez, para Peters (2004), o planejamento e controle devem estar interligados, no entanto, o último, de maneira geral, engloba o processo gerencial de planejamento e controle. Para esse autor o controle diz respeito à ação de monitoramento que dá condições de avaliação racional do encaminhamento das ações planejadas e os efeitos das decisões tomadas, constituindo-se da avaliação de gestores e pessoal envolvido e dos processos operacionais.

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) asseguram que não existe um consenso acerca da definição do termo avaliação. Não obstante, para os autores, o sentido mais quisto é o expresso por Scriven (1967) que o definiu como ‘julgar o valor ou o mérito de alguma coisa’.

A avaliação, numa ‘sociedade do saber’ deve configurar como propulsora de gestão e desenvolvimento do capital intelectual, ‘valor mais seguro para uma organização’, caso contrário, limitar-se-ia ao controle de resultados e à prescrição de atos (PERRENOUD, 2012).

Álvarez Méndez (2002) corrobora com a ideia de inexistência consensual da definição da palavra avaliação. O autor, ainda, propala a heterogeneidade de sua utilização e a presunção da sua relação com a qualidade.

Na tentativa de simplificar o termo avaliação, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) o definem como atribuição de valor ou merecimento de algo, em termos de qualidade e sua empregabilidade, balizado por métodos de pesquisa e julgamento.

Nessa mesma linha lógica, Paquay, Wouters e Neuwenhoven (2012) notam os métodos avaliativos, nas organizações ou nas práticas profissionais, como ferramentas buscadoras da melhoria, do controle da qualidade, quer seja de um serviço ou de um produto, ou o resguardo da obtenção dos alvos ensaiados. Reforçam, ainda, que, invariavelmente, qualquer que seja o objetivo da avaliação, seus reflexos recairão sobre as pessoas.

Na mesma perspectiva, a avaliação, também, pode ser descrita como o julgamento de validade ou sucesso de uma ação, ou, ainda, o quanto há de se melhorar para atingir uma finalidade. É a resposta às ações estratégicas empreendidas, refletidas em consequências, a revelação verbal ou não-verbal do alcance do que foi planejado.

Tahim (2011) admite a avaliação como engenho político-social impregnado de valores próprios, defensor da ética, da política e comportamentos sociais locais. Já Tenório e Ferreira (2011) definem que em qualquer avaliação está inserido o julgamento e a valoração de algo, seu estudo envolve a interdisciplinaridade de técnicas teórico-metodológicas de áreas científicas distintas. Apontam para os reflexos da avaliação no processo de tomada de decisão, sendo esta uma ação mais política que racional, e alertam para as restrições cognitivas existentes no processo de tomada de decisão.

O julgamento, ou avaliação, acontece de formas distintas, oficialmente instituídas sob técnicas (formal) ou sem regras definidas (informal). Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) definem avaliação informal como sendo a avaliação feita a partir das impressões pessoais do avaliador e a avaliação formal aquela estruturada que objetiva conclusões apuradas. Os autores asseguram que os dois tipos de avaliação (formal ou informal) podem subsidiar decisões certas ou equivocadas e mesmo sem haver uma estrutura rígida a avaliação informal possui critérios.

A avaliação pode ser classificada em formativa ou formadora e somativa. A avaliação formativa objetiva intervir no processo em busca de melhoramentos (BARLOW, 2006; PERRENOUD, 1999; WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004). Já a somativa é realizada no final da atividade (BARLOW, 2006; WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

De acordo com Dias Sobrinho (2003 apud AUGUSTO, 2007; MORAES, 2008) a terminologia ‘avaliação institucional’ surgiu nos trabalhos do pesquisador americano Ralph Tyler, datados de 1934, centrado na conduta do discente, “a avaliação institucional constituía-se, também, um instrumento para diagnosticar de maneira quantitativa a rentabilidade e a eficiência da escola, dos procedimentos administrativos e pedagógicos.” (MORAES, 2008, p. 80)

Santos, Sadala e Borges (2012) veem a avaliação institucional como um movimento perene sob o qual a realidade é edificada, pautado nas mudanças sociais, organizacionais e científico-tecnológicas ocorridas com frequência e em ritmo acelerado.

A avaliação institucional pode ser caracterizada como avaliação externa ou avaliação interna, tendo como foco para essa classificação a natureza, o vínculo existente entre os componentes da equipe diretora do processo e a instituição avaliada (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004; ARGOLLO, 2010). A avaliação interna também é nomeada pela literatura científica como autoavaliação (ARGOLLO, 2010; TAHIM, 2011).

Para Perrenoud (2012), no processo de avaliação institucional, a autoavaliação deve ser a etapa inicial para que o avaliador externo possua dados primários. Se bem concebida, a avaliação externa operará na correção da autoavaliação, poupando retrabalho.

Moraes (2008) promove uma distinção entre avaliação institucional e avaliação educacional. Fundamentado nas concepções de Belloni, Magalhães e Sousa (2000), Fernandes e Belloni (2004) e Leite (2005), Moraes (2008) define a avaliação da aprendizagem do aluno e do currículo como avaliação educacional, o centro é a relação ensino-aprendizagem, e avaliação institucional como a avaliação das políticas e projetos da escola, seu alvo são os processos e as ações da escola ou do sistema educacional. Não obstante, declara que esta deve agrupar os resultados aferidos pela outra.

Os mecanismos de avaliação da educação nacional brasileira alcançaram avanços significativos no decorrer de sua história, independente da motivação de sua implantação, tinham como plano de fundo o uníssono da possibilidade de promoção da qualidade de ensino (CASTRO, 2009).

Amorim (1992 apud LEAL, 2008) avaliza que as primeiras intenções em avaliar o ensino superior no Brasil datam entre os anos 1950 e 1960. No entanto, o marco inicial do processo aconteceu em 1965 com a imposição pelo Governo Militar dos modelos de avaliação Plano Atcon e Relatório da Comissão Meira Matos. Seus intuítos eram manter o controle autoritário das instituições e conter os movimentos contestatórios organizados no seio acadêmico.

A primeira Reforma Universitária foi organizada pela Lei nº 5.540/1968. A citada lei instituiu as normas para organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média (BRASIL, 1968).

Argollo (2010), Augusto (2007) e Moraes (2008) indicam que a primeira avaliação institucional brasileira ocorreu no ano de 1976, promovida pela Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal do Nível Superior (Capes), do Ministério da Educação (MEC), e contemplou a pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, a quem compete, até a atualidade, a avaliação desses programas.

No ano 1983 desponta a primeira iniciativa de avaliação institucional dos cursos de graduação, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru). Motivado pela expansão do ensino superior no país nos últimos anos, o Programa objetivava traçar um

panorama acerca das condições de funcionamento das instituições, da qualidade, produção e disseminação do conhecimento científico. Suas pesquisas contemplavam a comunidade acadêmica pública e privada: discentes, docentes e dirigentes, assim como outros setores da sociedade. As atividades do programa foram finalizadas no ano de 1984 (ARGOLLO, 2010; AUGUSTO, 2007; LEAL, 2008; MORAES, 2008; SANCHES, 2007).

A investida seguinte na promoção de avaliação das instituições de ensino superior é presenciada com a criação do Grupo Executivo para Reformulação do Ensino Superior (Geres), datada de 1986. A proposta do grupo vinculava o repasse do financiamento público às instituições de excelência, a partir dos resultados do seu modelo de aferição do desempenho institucional e a qualidade dos cursos ofertados (ARGOLLO, 2010; AUGUSTO, 2007; SANCHES, 2007).

Idealizado a partir de 1993, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) veio acalantar uma perspectiva e emancipatória e formativa da avaliação institucional do ensino superior. Com uma proposta democrática e participativa, a adesão ao Programa era voluntária, apesar disso, presenciou-se um número expressivo de instituições a ele filiadas. Seu alvo era garantir a qualidade do ensino, do projeto acadêmico, planejamento e gestão das universidades e prestar conta à sociedade. Apesar de formalmente existir até 2004, a partir de 1995 o Paiub se fragilizou e suas propostas iniciais foram alteradas (ARGOLLO, 2010; AUGUSTO, 2007; LEAL, 2008; MORAES, 2008; SANCHES, 2007).

A Medida Provisória nº 1.159/1995, convertida na Lei nº 9.131/1995, imputou ao MEC a competência periódica de avaliação dos cursos de graduação no país e instituiu o Exame Nacional de Cursos (ENC), o “Provão” como popularmente conhecido, o seu mecanismo único de aferição. A avaliação dos cursos de graduação se dava por meio da participação compulsória dos alunos concluintes nos testes, segundo sua filosofia, instrumento capaz de identificar deficiência e prescrever melhorias (ARGOLLO, 2010; AUGUSTO, 2007; LEAL, 2008; MORAES, 2008; SANCHES, 2007).

Alvo de severas críticas por focalizar seus empenhos nas performances, *assessment*, dos alunos, desconsiderando o processo sistêmico e formativo da instituição, o ENC encorajou a visão economicista e mercadológica da educação por promover o ranking entre as instituições, amplamente empregado em suas publicidades como chamariz para os alunos consumidores. O “Provão” vigorou entre os anos de 1996 a 2003 (ARGOLLO, 2010; AUGUSTO, 2007; LEAL, 2008; SANCHES, 2007).

Com fulcro na Lei nº 9.394/1996 e o Decreto nº 2.026/1996, concomitante ao ENC, foram implementados outros mecanismos de avaliação de cursos e instituições de ensino superior, com indicadores de desempenho global: Questionário referente às condições socioeconômicas do discente e opinião acerca do ensino do curso, Análise das Condições de Ensino (ACE), Avaliação das Condições de Oferta (ACO) e Avaliação Institucional dos Centros Universitários (ARGOLLO, 2010; AUGUSTO, 2007; LEAL, 2008; MORAES, 2008; SANCHES, 2007).

A Lei nº 10.861/2004, conversão da Medida Provisória nº 147/2003, instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Propõe a avaliação institucional de maneira que atenda ao princípio da qualidade das instituições de ensino superior sem desprezar sua autonomia, individualidade e as diferenças particulares e, ainda, promover ferramentas para tomada de decisão político-administrativo-pedagógica e responsabilidade social (ARGOLLO, 2010; AUGUSTO, 2007; LEAL, 2008).

O Sinaes é um sistema avaliativo híbrido com características emancipatória, formativa e de regulação e que articula as experiências pretéritas do Paiub e ENC. As funções emancipatória e formativa garantem às instituições sua participação na ação avaliativa. Contudo, a regulação é presente ao promover o credenciamento e credenciamento dos

cursos e desempenho dos estudantes (ARGOLLO, 2010; AUGUSTO, 2007; MAROSINI, 2006 apud LEAL, 2008; MORAES, 2008).

O mérito global e integrado das atuações acadêmicas e administrativas das instituições de ensino superior se organiza por meio da articulação dos três mecanismos: Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies); Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) (AUGUSTO, 2007; ARGOLLO, 2010).

Em se tratando da educação básica, ao MEC é atribuída a competência na esfera federativa para sua avaliação, constituída pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (MORAES, 2008).

Dedicado à aferição do desempenho dos estudantes e aos fatores associados à aprendizagem escolar, características da escola e perfil dos seus profissionais e alunos, nos seus primórdios, 1990, o Saeb era voltado a séries do ensino básico e fundamental da rede pública de ensino. A partir de 1995, dedicou-se as séries finais dessas modalidades (4ª e 8ª séries) e incluiu o 3º ano do ensino médio, além de expandir sua atuação para a rede particular de educação (CASTRO, 2009; MORAES, 2008).

De acordo com Moraes (2008), a partir de 2005 o Saeb passou a ser formado pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) – destinado ao ensino fundamental e médio; e pela Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc) – dedicado à educação pública do ensino básico, conhecida como “Prova Brasil”.

A partir de 2007, a Aneb e a Anresc formam as bases para elaboração do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), congregando em um indicador os conceitos de fluxo escolar e desempenho dos alunos nas avaliações (CASTRO, 2009; MORAES, 2008).

Criado em 1998, o Enem é formado por uma prova objetiva e uma redação, com caráter multidisciplinar, que busca avaliar o desempenho do aluno egresso do ensino médio. Tomou relevância a partir dos anos 2000, quando instituições de ensino superior passaram a adotá-lo como exigência de ingresso e para a obtenção de bolsas de estudo ofertadas pelo MEC em instituições privadas de ensino superior do Programa Universidade para Todos (ProUni) (CASTRO, 2009; MORAES, 2008).

As diferentes modalidades de avaliação do sistema educacional assinalam uma gama de possibilidades de formulação, implementação e ajustes da melhoria da educação. Todavia, como aponta Castro (2009), converter seus resultados na práxis cotidiana docente em sala de aula configura, ainda, uma etapa a ser transposta.

2.1 DIDÁTICA: O JEITO DE ENSINAR

A intervenção docente, por intermédio de suas técnicas, eleição, organização e disposição de conteúdos com o propósito de dotar outro sujeito, o aluno, da assimilação do conhecimento humano pretérito, fruto do processo ensino-aprendizagem, é por Libâneo (2012) definida como didática. Já Franco (2012) conceitua didática escolar como a ação planejada e intencional de ocasionar a aprendizagem dos alunos. Ainda, de acordo com a autora, o processo didático é instigante e contraditório. Instigante por não dotar o professor do controle das possibilidades de aprendizagem e contraditório em virtude de só existir o ensino se a aprendizagem for realizada. Nesse caminho, o ofício do professor é caracterizado como o desenvolver de habilidades que transcendem o saber técnico-científico.

Alves e Oliveira (2012) apontam para comunicação recíproca entre a prática e a teoria como inerente às ciências humanas e sociais. Segundo as autoras, as teorias são produto da prática e as práticas, do diálogo entre a teoria e as reclamações cotidianas, impresso em ações. Dessa maneira, indissociável, é impraticável dizer quem é cria e quem é criação, ou a superioridade de uma em detrimento da outra.

A interatividade entre os assuntos tratados na escola e sua interatividade com o existir fora do ambiente escolar configura o reconhecimento da identidade cultural do educando na ação e na prática educativa do docente. A valorização e o reconhecimento dos saberes aprendidos fora do ambiente escolar, no dia a dia em comunidade, e por este levado à reflexão e criticidade, como advertem as palavras de Freire (1996).

Com o intuito de evidenciar a importância de reconhecer a diferença entre os sujeitos na atuação docente, Perrenoud (1999) converge para esse pensamento ao confiar na caracterização do método didático a partir da diversidade dos aprendizes, já que por mais seletos que sejam não há possibilidade de neutralizar a herança familiar e cultural do aluno. Assim, a multiplicidade de agentes exige procedimentos didáticos variados. Como realça Franco (2012, p. 180-181), a prática docente sem considerar as relações existentes dentro e fora da escola, ou seja, “A prática docente avulsa, sem ligação com o todo, perde o sentido.”

Díaz-Rodríguez (2011, p. 140), referindo-se à formação pedagógica dos professores, assenta como problemas habitualmente encontrados na preparação e exercício da docência:

1. insuficiências no plano instrutivo, ou seja, como ensinar? (didática geral-específica);
2. insuficiências no plano educativo, ou seja, como educar? (valores pessoais-sociais);
3. insuficiências no plano metodológico, ou seja, como mediar? (estratégias gerais-específicas).

O autor enxerga o aluno e o professor como os componentes pessoais diretos do processo ensino-aprendizagem. O aluno com a responsabilidade de aprender e o professor com o cargo de orientador para a obtenção bem sucedida e progressiva da responsabilidade pelo aluno. Para o autor, no alcance da supremacia da sua função, carece o docente de uma visão teórico-metodológica geral e flexível a respeito da educação e da psicopedagogia, considerando o contexto diversificado e inclusivo; um extenso conhecimento acerca das habilidades pedagógicas, que contemple as diferentes tipologias didáticas, desde a geral até as especiais; e uma consciência da atribuição de agentes na constituição de cidadãos em formação. Dentre os aspectos não pessoais, que vão desde a infraestrutura à tecnologia, é destacado o papel do currículo na concretização das funções dos dois atores, do aluno – aprender e do docente – ensinar, merecedor de avaliação sistemática para nortear adequadamente o processo ensino-aprendizagem.

Freire (1996) advoga não existir transferência de conhecimento, assim como não existe o ensino sem o aprendizado. Há o estímulo e engenho da curiosidade crítica para a produção do saber pelos próprios sujeitos, com destaque para os papéis de ambos os atores. O docente, incentivador e semeador dessa capacidade, e do educando, construtor e reconstrutor do ato.

Libâneo (2012) se direciona para o mesmo entendimento de Díaz-Rodríguez (2011) e Freire (1996) ao acomodar o professor como profissional capaz de beneficiar o aluno da habilidade de acionar novos processos cognitivos ou alterar processos existentes, capazes de enriquecer sua personalidade. Para tanto, o aluno deve empreender o estudo e o professor a orientação didática, isto é, a intervenção proposital para essa mudança intelectual, promovendo a interdisciplinaridade entre os conteúdos, os métodos científicos e os artifícios de como ensinar.

Na visão de Franco (2012), práticas pedagógicas são quaisquer processos político-sociais de cunho educacional, imprevisível e difuso. Enquanto que a ação docente, ou didática, interesse dessa pesquisa, é a práxis do educador em sala de aula, com foco na educação formal, escolar, planejada e direcionada ao aprender do aluno, mesmo que considere a relação “*foradentrofora*” da “*escolavida*”, o ser político e social intrínseco ao aluno como ser humano.

Libâneo (2012) vai ao encontro de Franco (2012) ao registrar que didática e prática pedagógica não são análogas, apesar de comporem uma unidade, a didática integra a

pedagogia. Para o autor, as práticas educativas que extrapolam o ambiente escolar são práticas pedagógicas, porém, não podem ser denominadas didáticas. O contrário se faz verdade. Toda didática se configura numa prática pedagógica.

Matuichuk e Silva (2013) asseguram que a didática vai além da teoria e do saber fazer. Entrelaça a comunicação, a interdisciplinaridade e a relação professor-disciplina, desembocando no aprender do discente.

A comunicação instaurada entre os atores professor e aluno, indutora da construção do raciocínio pelo educando, pode ser relevante para a compreensão dos assuntos abordados em sala de aula e elevação do nível conceitual ou, de forma antagônica, dificultar a sua assimilação (GALIAN, 2012).

Tendo como referencial os estudos de Bernstein (1996), a autora expõe a seleção – escolha de temas, tarefas, materiais e os questionamentos empregados em sala de aula; a sequência – ordem na qual os itens selecionados são utilizados na aula, incluindo, o momento oportuno para a intervenção docente; o compassamento – tempo empregado e oportunidade na realização de cada tarefa, ponderando a seleção e a sequência; e os critérios de avaliação – definição quanto o grau de detalhamento dos conteúdos e os procedimentos de fixação e verificação de desempenho; além das normas institucionais, como formadores do contexto pedagógico da sala de aula.

Franco (2012) declara que o professor que tem consciência das suas ações em sala de aula, do seu poder transformador na aprendizagem, que mantém a dialética, testa e reflete sobre os efeitos dos seus atos, esse profissional possui “uma prática docente pedagogicamente fundamentada”, ou como diz a autora, uma atitude de ‘*vigilância crítica*’.

2.2 AVALIAÇÃO DO ALUNO COMO INSTRUMENTO PARA MELHORIA DA PRÁTICA DOCENTE

Os estudos acerca da relação professor-aluno começaram a desviar do discente o papel determinante das dificuldades de seu comportamento e não adaptação escolar, a partir dos anos 1980. Nesse novo panorama, o processo de escolarização procurou ser compreendido com suporte nas afinidades político-sociais existentes entre professores, alunos e gestores escolares, formadoras do ambiente escolar em construção perene e influentes na relação professor-aluno (SOUZA; VIÉGAS, 2012).

A tensão da dialética, muitas vezes, conflituosa nos interesses, mas rica em produtividade, entre o professor e o aluno, alargado para a escola e o currículo, é intrínseca à convivência desses sujeitos. Contudo, cabem ao professor o zelo e o acompanhamento dos reflexos que suas ações reproduzirão como incitadora de novas aprendizagens, permitindo, quando necessária, a reformulação de sua prática docente rumo ao alvo cobiçado, a partir do retorno de seus educandos (FRANCO, 2012).

Oliveira (1996) denuncia ser vã a ação pedagógica, mesmo que competente, se for inabalável e não se permita mudar.

Tahim (2011), ajuizada nos estudos de Masetto (1999) e Esteban (2001), reconhece que a desordem entre a teoria e a prática, pedagogia ou didática docente e, conseqüentemente, as propostas resolutivas, poderá ser percebida a partir do uso da avaliação institucional, na qual está inserida a avaliação feita pelo discente a respeito da prática de seus professores, por permitir a formação continuada de seu corpo de educadores e a procura constante rumo à qualificação dos serviços prestados.

Ao tratar acerca da participação do aluno no processo ensino-aprendizagem-avaliação, Ribeiro (2011) entende ser indispensável e decisivo o seu envolvimento para que se sinta interessado em aprender. Não obstante, a autora alerta que essa participação do estudante não

minimiza a função do professor, afinal, ao último cabe avaliar as respostas dos alunos aos estímulos por ele provocados com o intuito de promover a ação educativa.

Ainda nas palavras de Ribeiro (2011, p. 94), a percepção da avaliação que o aluno oferece das práticas docentes e para que essas avaliações surtam efeitos nas ações pedagógicas de sala de aula não carece o emprego de instrumentos formais. Pode acontecer naturalmente, espontaneamente, na mediação do processo, como quando é passada uma tarefa e a partir da reação de um aluno, de um grupo de alunos ou da turma, o professor oferece um repertório não planejado para que o objetivo educacional seja satisfeito. Ensinar e avaliar não devem constituir movimentos díspares, “essa separação não existe, pelo menos, não deveria existir.” Nesse processo avaliativo espontâneo, sem a utilização de instrumentos formais, instintivo e sem planejamento precedente, baseado no contexto, na experiência profissional e no conhecimento de técnicas e práticas pedagógicas, é possível constatar as etapas do processo avaliativo formal: busca de informação, reflexão e tomada de decisão.

Freire (1996) escora o entendimento no qual a capacidade de mudança é produção da criticidade sobre a prática do docente, e da prática sobre a teoria. Apesar da repercussão instintiva da avaliação do aluno na prática docente, como descrito alhures, é presente no âmbito acadêmico o mito ingênuo que o aluno não possui maturidade para a avaliação da prática docente, capacitando-se para essa atuação, unicamente após sua formação e inserção no mundo do trabalho (DE BEM, 2004; MACEDO, 2001; MOREIRA, 1981; PERES-DOS-SANTOS, LAROS, 2007).

Contrariando esse raciocínio, Rippey (1975 apud MACEDO, 2001) enxerga na inocência do aluno em formação o ponto forte de sua avaliação da prática do docente, visto que a falta de saber do aluno acerca da matéria é o balizador para julgar se o assunto foi instruído no nível de sua compreensão. Albergado nos estudos de Overall e Marsh (1980), Howard e outros (1985), Castro (1992), Scriven (1995), De Bem (2004) mostra-se enérgico ao afirmar que, mesmo durante sua formação, o aluno é tenaz ao emitir opinião acerca do desempenho de seus professores quanto à pontualidade, dedicação, motivação, excelência didática, e relacionamento, características preponderantes no alcance da qualidade do ensino institucionalizado. Macedo (2001), esposado nas pesquisas de Drucker e Remmers (1950), Miller (1972) e Centra (1974), comunga semelhante opinião de que durante o curso ou após seu egresso a avaliação do professor feita pelo aluno é alvo de pouca ou nenhuma alteração.

Em pesquisa para doutoramento, De Bem (2004) investigou a confiabilidade e validade estatísticas da avaliação docente pelo discente na Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) e concluiu, para o caso estudado, que a avaliação em pauta se mostrou confiável e válida como insumo de relevância possível de empregabilidade e auxílio em busca do melhoramento da qualidade do ensino.

Entretanto, como ponderam Moreira (1981) e Tejedor (1996 apud DE BEM, 2004), é necessário o intercâmbio de informações entre as avaliações feitas pelos alunos e as avaliações realizadas por outros entes, incluindo a avaliação feita pelo próprio docente. Lopez e Allal (2012) denominam a intersecção de avaliações como triangulação, podendo existir no cruzamento de diferentes amostras – abrangendo pessoas, lugares e momentos, forma descrita no parágrafo antecessor; métodos, pesquisadores e teorias, com o objetivo de minimizar os vieses avaliativos, corroborando para sua validação, confiabilidade e melhor compreensão do fenômeno avaliado.

Em toda e qualquer avaliação que busque a melhoria do processo e das atitudes profissionais dos sujeitos envolvidos o avaliador deve exercer o papel de ‘amigo crítico’ do avaliado, como definido por De Ketele e colaboradores (2012). Segundo os autores, o ‘amigo crítico’ exerce, com relação ao avaliado, atitudes de reconhecimento da particularidade e identidade, do contexto ao qual está inserido, da motivação dos atos e das suas

potencialidades, propiciando ao avaliado o reconhecimento de seus pontos fortes e criatividade no fazer profissional.

3 ARCABOUÇO METODOLÓGICO

No que tange aos seus objetivos, este estudo é emoldurado como uma pesquisa descritiva e quantitativa, quanto à abordagem. Em se tratando do modo de condução da pesquisa, o estudo é classificado como levantamento ou *survey*, tendo como instrumento de observação o questionário, com perguntas fechadas. A marca diferencial entre a percepção de utilização ideal e a percepção de utilização efetiva no questionário é alcançada através da adequação verbal, por exemplo: “8.1 – As avaliações feitas pelos alunos sobre os professores podem ser utilizadas como instrumento de melhoria das práticas pedagógicas” e “9.1 – Eu utilizo as avaliações realizadas pelos alunos como instrumento de melhoria das minhas práticas pedagógicas”.

Da população de docentes detentores de cargos efetivos do Ifba, 1.286 professores, a qual contempla docentes da carreira de magistério superior e da carreira de professor de ensino básico, técnico e tecnológico, coletou-se, por meio do extrator de dados do Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (Siape), todos os sujeitos que possuíam endereço eletrônico cadastrado no sistema. O total de docentes aptos a serem pesquisados inteirou 1.170 sujeitos. Destes, a pesquisa contou com 275 participantes. Responderam o questionário completo 240 docentes e 28 responderam o questionário parcialmente. Sete participantes, ou seja, 2,55%, não concordaram em responder o questionário e encerraram sua participação.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A comparação relacionada corresponde à percepção de utilização ideal dos participantes e à percepção de utilização efetiva, dos mesmos participantes, referente à avaliação dos docentes realizadas pelos discentes como ferramenta para melhoria da prática pedagógica do professor foi realizada por meio do teste dos postos com sinais de Wilcoxon.

A percepção de utilização efetiva foi denominada Variável 1 e a percepção de utilização ideal denominada Variável 2. As diferenças entre os dados emparelhados são expostos por meio de três possibilidades de postos: negativa, positiva e empates. Também, são listados os valores de Z e de significância da análise pareada desses dados.

A Tabela 01 exhibe os dados das diferenças dos resultados dos pares emparelhados que, por meio do instrumento de pesquisa, tornou-se admissível identificar possíveis barreiras na utilização das avaliações feitas pelos alunos como instrumento de melhoria da prática docente e a primeira hipótese que admite que na percepção dos professores do Ifba, a avaliação do docente pelo discente é uma fonte significativa de informação para a melhoria da prática pedagógica docente.

Tabela 01 – Análise comparativa entre as descritivas de percepção de utilização efetiva e de percepção de utilização ideal da avaliação do docente como instrumento de melhoria da prática pedagógica docente e possíveis barreiras à sua utilização empregando o teste de Wilcoxon

Dimensão	Negativa	Positiva	Empate	Total	Z	Significância
Utilização das avaliações realizadas pelo aluno como instrumento de melhoria da prática pedagógica	92	52	96	240	-3,997	0,000
Recebimento de <i>feedback</i> (retorno) da instituição acerca da avaliação oficial dos docentes realizada pelos alunos	203	6	31	240	-12,396	0,000

Compreensão plena do instrumento de autoavaliação institucional relacionado à avaliação do docente respondido pelos alunos	170	12	58	240	-11,026	0,000
--	-----	----	----	-----	---------	-------

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com esses resultados, a hipótese de que não existe diferença entre a percepção de utilização efetiva e a percepção de utilização ideal, nos três itens analisados, foi rejeitada. O que contradiz os ensinamentos de Moreira (1981), Sacristan (1991 apud Tahim, 2011), Masetto (1999 apud Tahim, 2011), Esteban (2001 apud Tahim, 2011), De Bem (2004), Peres-dos-Santos e Laros (2007), Castro (2009), Passos (2009 apud Tahim, 2011), Therrien e Carvalho (2009 apud Tahim, 2011), Tahim (2011), Campanale e colaboradores (2012), Franco (2012), que creem que a sua utilização promove a melhoria da prática pedagógica do docente, sendo intermediadora da promoção de melhoria da qualidade educacional.

A Tabela 02 propala os dados das diferenças dos resultados dos postos pareados sobre as percepções de utilização efetiva e de percepção de utilização ideal das práticas pedagógicas nas quais as avaliações dos docentes feitas pelos discentes são críveis de aprimoramento empregando o teste não-paramétrico de Wilcoxon.

Baseado nos resultados estatísticos do teste de Wilcoxon, a hipótese de que não existe diferença entre a percepção de utilização efetiva e a percepção de utilização ideal é rechaçada em todos os cenários com dados formados na Tabela 02.

Essa constatação vai de encontro ao exposto na literatura. Ratificando, Bernstein (1996 apud GALIAN, 2012) e De Bem (2004) listam os cenários auferidos como práticas pedagógicas docentes, ao passo que Nardeau (1988 apud MACEDO, 2001), Macedo (2001), De Bem (2004), Ribeiro (2011), Campanale e colaboradores (2012) e Galian (2012) advogam a favor da importância do reconhecimento e emprego da avaliação do docente realizada pelo discente como melhoria das práticas pedagógicas dos professores.

Tabela 02 – Análise comparativa entre as descritivas de percepção de utilização efetiva e de percepção de utilização ideal da avaliação do docente como instrumento de melhoria de prática pedagógica docente utilizando o teste de Wilcoxon

Dimensão	Negativa	Positiva	Empate	Total	Z	Significância
Melhoria da assiduidade do professor	128	23	89	240	-8,692	0,000
Melhoria da pontualidade do professor	127	20	93	240	-8,578	0,000
Melhoria da contribuição da disciplina para a formação profissional do aluno	107	38	95	240	-8,26	0,000
Adequação do uso de recursos físicos e equipamentos nas aulas	111	33	96	240	-7,853	0,000
Melhoria na orientação no desenvolvimento de atividades propostas	108	27	105	240	-7,652	0,000
Melhoria da utilização dos recursos didáticos	117	38	85	240	-7,564	0,000
Melhoria no cumprimento de prazos para entrega das avaliações	114	26	100	240	-7,497	0,000
Melhoria do alcance dos objetivos da disciplina	111	30	99	240	-7,367	0,000
Melhoria da adequação da carga horária da disciplina	107	35	98	240	-7,244	0,000
Melhoria dos incentivos para a participação dos alunos nas aulas	104	36	100	240	-7,240	0,000
Melhoria da disponibilidade do material para os alunos	113	31	96	240	-7,203	0,000
Melhoria do plano de ensino e sua apresentação aos alunos	112	41	87	240	-7,089	0,000

Melhoria do relacionamento professor e a turma	104	36	100	240	-6,716	0,000
Melhoria da coerência entre os objetivos da disciplina e a formação proposta pelo curso	113	41	86	240	-6,660	0,000
Melhoria na reorientação de possíveis deficiências detectadas na avaliação de aprendizagem	101	33	106	240	-6,624	0,000
Melhoria da sequência dada aos conteúdos da disciplina em relação à sua aprendizagem	100	38	102	240	-6,532	0,000
Atualização dos conteúdos trabalhados na disciplina	110	37	93	240	-6,521	0,000
Melhoria dos mecanismos de avaliação em relação aos conteúdos trabalhados	99	45	96	240	-6,370	0,000

Fonte: Elaborado pelo autor.

A respeito do alcance de um desígnio projetado (ideal), Barlow (2006), ao escrever sobre avaliação escolar, argumenta ser inevitável a reflexão acerca das motivações da ação, com enfoque nas estratégias e decorrências. Para o autor, essas motivações são as molas propulsoras da atitude. O alvo idealizado (teórico) é impregnado pelas consequências da ação humana que determinará a realização do projeto, podendo, até mesmo, o resultado constatado diferenciar pouco ou totalmente do idealizado. O autor argumenta que, ainda que se refiram à avaliação escolar, essas reflexões estão presentes em quaisquer projetos. Nesse prisma, e considerando os resultados dessa pesquisa, vale indagar sobre quais motivações: políticas, sociais, ambientais, filosóficas, materiais ou de oportunidade, que levam os respondentes da pesquisa a distanciarem sua percepção de utilização ideal da avaliação realizada pelos alunos acerca dos docentes como ferramenta de melhoria de suas práticas pedagógicas das suas percepções de utilização efetiva ou emprego dessas avaliações.

5 CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contemporaneidade, o juízo acerca do sucesso ou insucesso acadêmico dos alunos desvia o olhar do discente como único responsável pelas demandas relativas à aprendizagem, associando-a, entre outros fatores, às afinidades sociais existentes entre a instituição, o professor e o aluno. Este estudo focaliza seus objetivos nos dois últimos sujeitos: o professor e o aluno.

Desse relacionamento interativo, a avaliação feita pelo aluno das práticas dos professores, apesar de não ser a única opinião a ser ouvida na análise da atuação do educador, representa uma das fontes informacionais mais expressivas quando se pretende averiguar se a prática pedagógica utilizada pelo docente cumpre seu papel de facilitar a compreensão do ouvinte sobre o assunto explanado, reverberando na qualidade do ensino-aprendizagem.

Não obstante a existência de instrumentos formais de avaliação, a exemplo do Instrumento A2 – Avaliação Disciplina/Competência e Professor, respondida pelo discente, pertencente à autoavaliação institucional do Ifba, que serviu de mote para escolha das práticas pedagógicas docentes alvo da análise pelo estudo, o processo avaliativo e interferência na ação docente acontecem, muitas vezes, intuitivamente e sem programação, no cotidiano comunicativo da sala de aula. Não obstante, constata-se nessas avaliações informais as fases que compõe as avaliações estruturadas.

No que se refere aos três tópicos apresentados como possíveis barreiras para a utilização da avaliação do docente realizada pelo aluno como instrumento de melhoria da prática docente: possibilidade de uso das avaliações realizadas pelos alunos para melhoria da prática

pedagógica docentes; *feedback* institucional dos resultados das avaliações e compreensão da ferramenta institucional de avaliação, por meio dos resultados das frequências entre os postos pareados, foi possível constatar a existência de diferença estatisticamente significativa entre a percepção de utilização ideal dos respondentes a respeito da avaliação do docente realizada pelo discente como fonte de aprimoramento de sua prática pedagógica em detrimento à percepção de utilização efetiva dessas avaliações.

Quanto à investigação das práticas pedagógicas docentes, as mesmas práticas auferidas pelo Instrumento A2 do Ifba, o teste de Wilcoxon identificou diferenças significativas entre a percepção de utilização efetiva da avaliação do docente feita pelo discente como ferramenta de melhoria da prática pedagógica do professor e a percepção de utilização ideal dessas avaliações.

Ainda sobre a análise das abordagens de práticas pedagógicas estudadas, o teste de Wilcoxon mostrou em todos os panoramas as maiores frequências das diferenças dos postos estavam associadas a postos negativos. Ou seja, para todas as práticas pedagógicas investigadas o número de participantes que consideram o escore da percepção de utilização efetiva foi menor que o escore da percepção de utilização ideal. Todas as amostras apresentaram nível de significância inferior a 0,001.

Quanto ao postulado na primeira hipótese (H1), de que na percepção dos professores do Ifba, a avaliação do docente pelo discente é uma fonte significativa de informação para a melhoria da prática pedagógica docente, de acordo com o teste de Wilcoxon, chegou-se à conclusão de que existe diferença estatisticamente significativa entre a percepção de utilização ideal e a percepção de utilização efetiva, refutando-se a hipótese.

Com relação à segunda hipótese (H2), de que em virtude do conhecimento teórico sobre práticas pedagógicas dos professores do Ifba, não há diferença entre a percepção de utilização ideal e a percepção de utilização efetiva da avaliação do docente realizada pelo discente como instrumento de melhoria das práticas pedagógicas dos professores, utilizando o mesmo teste estatístico de Wilcoxon, essa hipótese foi rechaçada.

Esse achado se associa ao posicionamento de Castro (2009), no qual táticas de empregabilidade dos resultados das avaliações institucionais permanecem como obstáculos a serem transpostos.

Embora a empregabilidade das avaliações do docente promovida pelos alunos na mudança das práticas docentes careça da vontade do professor, reconhece-se que, em alguns casos, faz-se necessária de intervenção exógena a esse profissional, a exemplo da instituição de ensino e definição de políticas públicas que levem em consideração o resultado das avaliações institucionais, externas ou internas. *Feedback* formativo para o professor e ferramenta de aperfeiçoamento do processo de gestão institucional. Entes igualmente interessados em alavancar a qualidade dos serviços educacionais prestados.

Não obstante a necessidade de recursos financeiros e materiais, como defende Pereira (2011), a aptidão humana se sobrepõe ao recurso produtivo e por meio da sua capacidade de adquirir e formar conhecimento valoriza a organização e fomenta o desenvolvimento organizacional.

No que se refere às limitações ao estudo, ficam, principalmente, a cargo da não homogeneidade sistêmica de seus relatórios de autoavaliação da instituição pesquisada. Minguando, em alguns casos, dados referentes a cursos ou disciplinas em virtude da insuficiência de respondentes à autoavaliação. Outra limitação é a ausência de informação de como se operacionaliza o *feedback* dessas avaliações, além da publicação descontinuada no sítio institucional, ao corpo docente. Outras limitações seriam quanto a dados qualitativos que auxiliassem a entender como o professor faz uso das informações de avaliação docente pelo discente para a melhoria da prática pedagógica. Ou ainda dados longitudinais que auxiliassem a compreender melhor o fenômeno estudado.

Como principal contribuição desse estudo, destaca-se a contribuição para reflexão e possível melhoria dos instrumentos avaliativos, o desenvolvimento de políticas de capacitação relacionadas às práticas pedagógicas docentes e à construção de materiais didáticos que ajudem no entendimento dos instrumentos oficiais de avaliação e uso de seus resultados, tanto para a instituição pesquisada como para outras organizações que, em maior ou menor grau, possuam limitações semelhantes.

REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer**: examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed, 2002. 133 p.
- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Ensinar e aprender/”aprenderensinar”: o lugar da teoria e da prática em currículo. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 61-73.
- ARGOLLO, Rivaílda Silveira Nunes de. **Autoavaliação institucional na Rede Federal de Educação Tecnológica**: análise da implantação do Sinaes. 2010. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3588>. Acesso em: 30 mar. 2013.
- ATTIE, William. **Auditoria**: conceitos e aplicações. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1998.
- AUGUSTO, Rosana. **A autoavaliação institucional na visão dos coordenadores das comissões próprias de avaliação das instituições de ensino superior de Campinas**. 2007. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica, Campinas. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=282>. Acesso em: 1º abr.2014.
- BARLOW, Michel. **Avaliação escolar**: mitos e realidades. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006. 176 p.
- BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm>. Acesso em: 02 abr. 2014.
- CAMPANALE, Françoise et al. Dispositivos de autoavaliação socializada em formação: uma imposição perversiva ou uma oportunidade transformadora? In: PAQUAY, Lèopold; WOUTERS, Pascale; NIEUWENHOVEN, Catherine Van (Org.). **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 198-211.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf>. Acesso em: 25 abr.2013.
- CONTROLE. In. PRIBERAM Dicionário. Lisboa: Priberam Informática, 2013. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/control>>. Acesso em: 16 maio. 2014.
- DE BEM, Amilton Barreto. **Confiabilidade e validade estatísticas da avaliação docente pelo discente**: proposta metodológica e estudo de caso. 2004. 296 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal da Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87697/209071.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 02 set.2013.

DE KETELE, Jean-Marie et al. Uma avaliação tensa entre eficácia e transformação identitária? In: PAQUAY, Lèopold; WOUTERS, Pascale; NIEUWENHOVEN, Catherine Van (Org.). **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 55-71.

DÍAZ-RODRÍGUEZ, Félix. Como “construir” um professor ótimo? In: SÁ, Maria Roseli Gomes de; FARTES, Vera Lúcia Bueno (Org.). **O saber e o trabalho docente: concepções e experiências**. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 127-147.

FILION, Louis Jacques. Diferenças entre sistemas gerenciais de empreendedores e operadores de pequenos negócios. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 6-20, out./dez. 1999. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rae/v39n4/v39n4a02.pdf>>.

Acesso em: 16 maio 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-188.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 168 p.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. A prática pedagógica e a criação de um contexto favorável para a aprendizagem de ciências no ensino fundamental. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 2, p. 419-433, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v18n2/a12v18n2.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

GERENCER, Pavel. Vida e obra de Taylor. In: TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios da científica**. Tradução Arlindo Vieira Ramos. São Paulo: Atlas, 1990. p. 9-19.

LEAL, Maria Gorete Abdo. **Avaliação institucional e gestão no curso de administração de empresas: desdobramentos para o projeto pedagógico**. 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade do Vale de Itajaí, Itajaí (SC). Disponível em: <http://www6.univali.br/tede/tede_busca/arquivo.php?codArquivo=629>. Acesso em: 02 abr. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 35-60.

LOPEZ, Lucie Mottier; ALLAL, Linda. O julgamento profissional em avaliação: quais são as triangulações metodológicas e teóricas? In: PAQUAY, Lèopold; WOUTERS, Pascale; NIEUWENHOVEN, Catherine Van (Org.). **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 243-256.

MACEDO, André Granzotto. **Desempenho docente pela avaliação discente: uma proposta metodológica para subsidiar a gestão universitária**. 2001. 132 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/79474/179209.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 02 set. 2013.

MATUICHUK, Miraldo; SILVA, Maclovio Corrêa da. Avaliação do docente pelo discente na melhoria do desempenho institucional: UTFPR/SIAMI. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 323-348, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n79/08.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2014.

MORAES, Sandro Ricardo Coelho de. **Auto-avaliação institucional numa escola pública básica da rede estadual de São Paulo**. 2008. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica, Campinas. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=526>. Acesso em: 1º abr.2014.

MOREIRA, Marco A. Avaliação do professor pelo aluno como instrumento de melhoria do ensino universitário. **Educação e Seleção**, São Paulo, n.4, p.109-123, jul./dez. 1981. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/38.pdf>>. Acesso em: 02 set.2013.

OLIVEIRA, Edina Castro de. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 10-13.

PAQUAY, Lèopold; WOUTERS, Pascale; NIEUWENHOVEN, Catherine Van. Introdução: a avaliação, freio ou alavanca do desenvolvimento profissional. In: _____ (Org.). **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 13-39.

PEREIRA, Antonio Gualberto. **Aspectos intuitivos, preferências intertemporais e decisões orçamentárias: Um estudo quase-experimental envolvendo práticas de alocação de recursos**. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Faculdade de Ciências Contábeis, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <http://www.contabeis.ufba.br/Site/arquivos/Editor/file/Mestrado/Disserta%C3%A7%C3%B5es/2011/Dissertacao_Final_Antonio.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2014.

PERES-DOS-SANTOS, Luiz Francisco Bastos; LAROS, Jacob Arie. Avaliação da prática pedagógica do professor de ensino superior. **Estudos em Avaliação Educacional**. v. 18, n. 36, p. 75-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1359/1359.pdf>>. Acesso em: 02 set.2013.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999. 183 p.

PERRENOUD, Philippe. E se a avaliação institucional paralisasse o desenvolvimento profissional? In: PAQUAY, Lèopold; WOUTERS, Pascale; NIEUWENHOVEN, Catherine Van (Org.). **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 42-54.

PETERS, Marcos R. S. **Controladoria internacional: incluindo Sarbanes Oxley Act e USGAAP**. 2. ed. São Paulo: DVS Editora, 2004. 92 p.

RIBEIRO, Elizabete Aparecida Garcia. **Avaliação formativa em foco: concepção e características no discurso discente**. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011_-_RIBEIRO_Elizabete_Aparecida_Garcia.pdf>. Acesso em: 1º abr.2014.

SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni. **Avaliação institucional e projeto pedagógico: articulação imprescindível**. 2007. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/sanches_rcf_dr_mar.pdf>. Acesso em: 1º abr.2014.

SANTOS, Eliane Gomes dos; SADALA, Maria da Glória Schwab; BORGES, Sônia Xavier de Almeida. Avaliação institucional: por que os atores silenciam? **Educação & Realidade**. v. 37, n. 2, p. 551-568, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/12.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de; VIÉGAS, Lygia de Sousa. As relações entre professores e alunos em sala de aula: algo mudou, muito permaneceu... In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 379-394.

TAHIM, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira. **Avaliação institucional:** desempenho docente na educação superior. 2011. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em:

<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3018/1/2011_Dis_%20APVOTahim%20.pdf>.

Acesso em: 1º abr.2014.

TENÓRIO, Robinson; FERREIRA, Rosilda Arruda (Org.). Introdução ao conceito e à importância da decisão em avaliação. In: _____. **Avaliação e decisão:** teorias, modelos e usos. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 9-21.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jady L. **Avaliação e programas:** concepções e práticas. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gente, 2004. 730 p.